

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: O QUE DIZEM OS EDUCADORES?

Hugo Souza G. Ramos¹

Universidade Federal do Espírito Santo

hugo-sgramos@hotmail.com

Alexsandro Rodrigues²

Universidade Federal do Espírito Santo

xela_alex@bol.com.br

Introdução

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. (FOUCAULT, 1985, p.32)

A escola, se tornando um desses dispositivos institucionais, se ocupa das questões da sexualidade dos sujeitos e nesta direção também se encarrega de produzir corpos sexualizados e generificados. Salientamos que esta produção acontece por meio de relações desiguais nos usos de poder. Nesse sentido, uma sociedade hegemonicamente normativa, branca, masculina, heterossexual e cristã, tem nomeado como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos, incluindo e excluindo de seus currículos e práticas, as dimensões de gênero, raça/etnia e classe. Como alerta, nos colocamos atentos de forma política, apostando em práticas docentes e discentes que borram e questionam a continuidade da manutenção de desigualdades produzidas no eixo gênero e sexualidade.

Estudos publicados nos últimos cinco anos vêm demonstrando e confirmando cada vez mais que a homo/lesbo/transfobia permeia a sociedade brasileira e está presente nas escolas. O estudo "Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas", publicado em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, baseada em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores(as) do Distrito Federal, apontou que 63,1% dos entrevistados alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito; mais da metade dos(as) professores(as) afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos garotos e 15% das garotas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula.

¹ Graduando em Pedagogia no Centro de Educação da UFES. Aluno de Iniciação Científica. PIVIC/FACITEC/PRRPG/UFES. Integrante do GEPSs.

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de Pesquisa em sexualidades (GEPSs).

Outra pesquisa, “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, e também publicada em 2009, baseou-se em uma amostra nacional de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, e revelou que 87,3% dos entrevistados têm preconceito com relação à orientação sexual.

Os dados dessas pesquisas nos revelam que não há um convívio democrático com as diferenças/diferentes no ambiente escolar e por este veículo institucional se garantem e produzem desigualdades, distinções, separações, classificações, ordenamentos e hierarquizações. Louro (2011, p.61) nos diz que “a escola se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Marcos políticos como a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 – (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros, afirmam que a educação é um direito de todos. Será que na prática as escolas estão preparadas para acolher todos, respeitando suas singularidades? No exercício da vida pública com a escola, percebemos que alguns marcadores culturais como: gênero, raça, classe, etnia e sexualidade limitam a apropriação de bens simbólicos e materiais por alunos e professores. É no contexto das desigualdades produzidas nas tramas de uma história que exclui os diferentes, em nome de uma identidade normativa, que se deve lutar para garantir políticas públicas de educação voltadas aos direitos humanos. Faz-se necessário investir também em pesquisas acadêmicas e ações orientadas para discutir a relevância de tais temáticas e proposições na escola.

Metodologia

Esse trabalho de iniciação científica trata-se de um estudo qualitativo, considerando que fomos ao encontro com as perspectivas de pesquisas com os cotidianos. Uma dessas perspectivas são as pessoas, os sujeitos que *praticam* as escolas. Assim, primeiramente é importante destacar o que se compreende como sujeitos das pesquisas com o cotidiano:

todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professores, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas. (Ferraço, 2007, p.74)

Os sujeitos pensados nas pesquisas estão interagindo diretamente ou indiretamente na tessitura das redes cotidianas de *saberesfazeres*. Assim, é importante destacar que consideramos os sujeitos dessa pesquisa também como autores, não são simplesmente objetos de análises.

Dessa forma, a pesquisa com cotidiano torna-se possível a partir da interação com as pessoas que praticam esse cotidiano. Além disso, quando se busca compreender o que acontece nas escolas, ouvir e ajudar os sujeitos lá presentes acaba-se por fluir as marcas das nossas histórias tanto de vida quanto da educação. Ferrazo (2008, p.80) sugere que *nas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossa história de vida, de nossos 'lugares', tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos*. Por nós perpassa vários lugares do passado, presente, quanto do futuro, afinal é nessa intrínseca relação de espaço/tempo que estamos mergulhados. Nessa perspectiva, concordamos com Boaventura Santos (2000) que *todo conhecimento é autoconhecimento*, ou seja, quando realizamos nossas pesquisas, estamos no movimento em busca de nos conhecer, da auto reflexão. O pesquisador, então, encontra-se nesse movimento de se envolver e se imergi no cotidiano da escola.

Pensar o cotidiano, em especial das escolas é pensar o complexo, haja vista as muitas vozes presentes e sua efemeridade. Assim, na nossa imersão na tentativa de decifrar o cotidiano das escolas, distribuímos questionários aos educadores, professores, diretores e pedagogos. Sendo que com alguns sujeitos, fomos guiados pelos questionários, mas valendo-se da conversa e da narrativa. Para um suporte da percepção sobre o cotidiano das escolas, as narrativas contribuem concomitantemente para uma melhor compreensão das redes cotidianas praticadas. Assim sendo, a oralidade tem seu espaço no contexto acadêmico e concordamos com Ferrazo (2007, p.86) que (...) trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores/autoras*, também protagonistas dos nossos estudos. Trabalhar com narrativas permite-nos compreender os diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores além de ser um espaço do saber das ações humanas tornando, assim, formas duradouras de conhecimentos.

Além do uso de narrativas para pensar na tessitura das redes do cotidiano, buscamos fotografar e gravar. Assim, gravamos algumas conversas que foram transcritas posteriormente e fotografamos algumas cenas dos cotidianos presentes nas escolas. Isso na tentativa, de um enriquecimento nas possibilidades de *leituras/olhares/escutas/sentimentos* (Oliveira, 2007, p.21) sobre a vida cotidiana da escola, uma vez que, escrever apenas estaria aceitando a linearidade do texto escrito o que não é possível na complexidade desses cotidianos.

Análise dos dados

A sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos que a constitui, não é algo que possa se desligar ou algo de que alguém possa se distanciar (RAMOS; RODRIGUES, 2011). Independente da existência de uma disciplina de educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos currículos, a sexualidade está presente nos sujeitos com a escola. Começamos a tramar neste texto falas de professores que ao narrarem sobre suas práticas ajudaram a pensar a temática desta pesquisa. Em uma conversa com a professora Cláudia pudemos ouvir: “Tem muita diversidade sexual na escola, está gritante”. No eixo da conversa, nos perguntamos: o que vem a ser este muito/a? Muito por quê? Apenas questões...

Embora a diversidade sexual esteja na escola como enunciada, as políticas públicas de formação de professores não dão conta de satisfazer a fragilidade do vivido pelos professores. Isso pode ser verificado com as narrativas das professoras Andressa e Fátima que dizem (respectivamente): “Nós professores não temos acesso a esta informação. Não temos projetos de formação voltados para esse assunto” e “Não, na verdade eles (governo) tentam abafar um pouco esse assunto”.

Outra professora nos diz que na escola há “restrições para falar de educação sexual devido à resistência dos pais e da comunidade. Uma parte é por questões religiosas, a outra, é por questões familiares”.

Ressaltamos que a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX houve uma explosão discursiva a propósito do sexo, em que regras de decências filtraram as palavras e os modos de dizer. Assim, definiu-se de maneira mais restrita onde e quando era possível falar de sexo, em que situações, entre quais locutores e em que relações sociais. Estabeleceram-se regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição: entre pais e filhos, educadores e alunos, médicos e pacientes etc. Em relação à falta de “preparo/capacitação/formação” como dizem os educadores, pudemos evidenciar que os dispositivos institucionais voltados para a esta temática são precários. Diante disso, questionamos: Será que devemos ficar aprisionados às capacitações/formações continuadas? Esse é o único caminho possível? E o que acontece na escola, também forma, informa? Será que produziremos com isso um movimento de cartilização das sexualidades e dos discursos e práticas possíveis? Somente após uma formação continuada é que se está autorizado a pensar/discutir/trabalhar em torno dessa temática na escola? Nas tramas das conversas interessadas, as pedagogas narraram que para

elas aconteceu uma formação³ com o tema “Diversidade Sexual na Escola”. E uma pedagoga diz que nesta formação, “Chamaram-nos para nos ensinar o que é um Gay, uma lésbica...”.

Nesse movimento de “capacitação” em que se aprende e ensina o que é ser um gay ou uma lésbica será que não estamos reduzindo a diversidade sexual aos limites de categorização/rotulação já conhecidas e mapeadas? Após essa capacitação, em que se tinha distribuído uma cartilha, a Pedagoga Maria Eduarda decidiu xerocá-la e distribuí-la aos alunos. No relato de Andreia ficamos sabendo que a leitura da cartilha repercutiu como elemento potencializador de identificações, gozações e marcações. Como ela diz: “os alunos brincavam de um identificar os outros, ah você é gay, você é lésbica”.

Distribuir cartilhas na escola basta?... Sabemos que não! É preciso discutir e desconstruir os princípios hegemônicos que produzem as desigualdades/inferioridades e estereótipos. Andreia nos relatou que:

Após essa capacitação, a pedagoga chamou a mãe de um aluno que tinha tendência a ser *gay* e a mãe era evangélica. O aluno foi levado para a igreja para ser exorcizado. Depois do ocorrido, o pai descobriu e deu uma surra no filho, que quando chegou à escola estava com hematomas. Eu tive que denunciar ao conselho tutelar. O pai disse que ia ensinar o filho a ser homem. O menino após toda essa confusão foi chamado pelo diretor e não queria que eu encostasse a mão nele, pois, poderia pegar a “doença”. Ele já acreditava que isso era uma doença, que ele estava doente. Ao final de tudo entramos em contato com a secretaria de educação para solicitar apoio, mas nunca tivemos retorno algum.

Intenções e medidas adotadas pela pedagoga repercutiram na exposição do aluno, que foi levado à igreja para ser “curado” e agredido pelo pai, que acredita na possibilidade de uma surra corretiva com a capacidade de ensinar seu filho a ser homem. Por isso, torna-se extremamente importante trazer informações/formações para a comunidade escolar, incluindo as famílias e garantir a especificidade do tema no planejamento e no projeto político pedagógico das escolas. Vale ressaltar que em nome de uma identidade sexual dominante, meninos e meninas vivem atrocidades no âmbito da família e da escola. Muitas histórias precisam ser contadas, para que o nosso fascismo não seja alimentado. Com Jesus (2005, p.208) corrobora com a ideia de que “[...] a formação continuada dos profissionais de educação se faz crítica e mandatória e deve ter como ponto de partida as suas dificuldades, as lacunas que se apresentam em uma formação”. Por isso, a temática vai se apresentando como desafio para os profissionais envolvidos com atividades da educação.

Ao abordar a diversidade sexual nas escolas (e não só) compreendemos ser necessário discorrer sobre alguns significados de palavras, suas implicações na linguagem e em nossas

³ A capacitação tomou por referência a cartilha do projeto “Diversidade Sexual na Escola”, produzida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), sob a autoria de Alexandre Bortolini, 2008.

práticas. Precisamos estar atentos para o uso que fazemos da linguagem, e com esta preocupação procurar perceber o sexismo, o racismo que ela frequentemente carrega. Louro (2011, p.68) chama atenção para o fato de que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças.” Assim, é interessante pensar sobre os usos e conhecimento das palavras: homofobia, orientação sexual, identidade de gênero e da sigla LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais travestis e transexuais).

Foi possível observar nas respostas dos professores diferentes níveis de compreensão da sigla LGBTTT. Em relação à palavra homofobia (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo em relação a pessoas homossexuais), os professores afirmaram ter conhecimento sobre o que ela representa e alguns não a percebem na escola. Nesta direção ouvimos: “Na escola não vejo, porém, na sociedade temos visto”. E de outra professora: “A homofobia contra algum colega não vejo de forma explícita”. Muitas vezes os professores não só silenciam, mas colaboram ativamente na (re) produção dessa violência, já que a ausência da fala e dos modos de ver pode vir a aparecer como uma espécie de garantia da norma. A negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acarreta sérias implicações em suas trajetórias escolares. Sendo confinados pelas “gozações” e “insultos”, e permanentemente questionados sobre sua permanência nas escolas. Com os olhos que tudo veem, alunos LGBTTT são constantemente vigiados/controlados/ governados pelos olhos e pela moral pedagógica da escola. Professora Tatiana pensando sobre isso narra:

Lembro que uma vez, teve um aluno que eu tive que conversar muito com ele e com os meninos, sobre a utilização do banheiro na hora do recreio. Quando ele ia ao banheiro [sic.], os meninos começavam a implicar e diziam que ele só estava ali para ver o tamanho do pênis deles. Então ele não usava o banheiro e não podia ir depois que batia o sinal, pois fechando o portão não se tinha mais acesso.

Em diálogo com o exposto acima e trabalhando com os saberes e não saberes de professores pode-se dizer, com ajuda de Bortolini (2008, p.14 e 15), que *orientação sexual* pode ser compreendida como a atração, o desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outras. Assim, podemos tentar dividir as orientações em três “categorias” (sempre com limites, pois as palavras e os conceitos não dão conta de representar a diversidade sexual). Com todos os limites já conhecidos, temos aprendido que *homossexual* é a atração por pessoas do mesmo gênero, *heterossexual* a atração por pessoas do gênero oposto e *bissexual* a atração por pessoas de ambos os gêneros.

É importante salientar que essas categorias, assim como todas as classificações, não dão conta da diversidade humana. Ela sempre sobra e borra nossas ideias e ideais. Vale como

premissa para este texto salientar que anteriormente utilizava-se o termo “opção sexual”, que trazia a ideia de uma escolha. E se é opção traz implicitamente a possibilidade de troca/reopção. O termo politicamente correto tem sido *orientação sexual*, considerando que nossa subjetividade está orientada por um desejo e que este também pode ser fluido, ou seja, é passível de transformação e outra direção. Nessa frágil linha conceitual, talvez seja oportuno conceituar identidade de gênero e sexual. Louro (2011) diz que:

As identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiro/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (LOURO, 2011, p. 35)

A respeito das relações de gênero percebemos a constituição de comportamentos diferenciados para meninos e meninas. Meninos não podem chorar, expressar sensibilidade, meiguice e as meninas liderança e agressividade. Professora Priscila nos conta que:

Já tive casos gritantes de homossexualidade na escola, a ponto de um aluno sentir raiva quando eu chamava sua atenção para o fato de que ele deveria brincar com os meninos. Ele brigava e chorava. Só queria brincar com as meninas. É o que dança a dança do ventre. Ele dança melhor que as meninas. O jeito dele andar, falar e agir desde o 2º ano é assim. A briga toda era porque ele só queria brincar de bonecas. Os meninos chamavam para brincar de polícia e ladrão. Ele dizia: eu vou, mas só se eu for do time das meninas.

Da homossexualidade percebida pela professora em seu aluno pode-se questionar: Será que a partir desse olhar com base nos estereótipos, o que ela relata diz respeito à orientação sexual ou afetiva da criança? Ou na realidade este aluno transgride as normas de gênero estabelecidas. Assim, o que assusta nas brincadeiras das crianças seria a subversão das normas de gênero. No espaço escolar são produzidos e incorporados por meninos e meninas gestos, movimentos, sentidos, modos de sentar e agir, que se tornam parte de seus corpos. A escola acaba por produzir um corpo escolarizado. Corroborando com essa ideia, Louro (2011, p.66) diz que “através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”. Pode-se perceber que o processo escolar extrapola o ensino-aprendizagem dos conteúdos prescritos pelos currículos, nos convocando a assumir e internalizar posições generificadas e sexualizadas.



Figura 1 – Mapa de sala

Percebemos com nossos corpos e histórias de escola, que desde a educação infantil já são nítidos os dispositivos e práticas produzidos no espaço escolar e internalizados pelas crianças, que acabam tornando-se parte dos seus corpos. Na pesquisa, encontramos no centro de educação infantil, mecanismos/tecnologias de poder que dispõem as crianças em

um mapa de sala, em que cores designam espaços de meninos e meninas e estas distinções coloridas chegam aos banheiros, brinquedos, uniformes, materiais escolares, mochilas etc. Na condição de professores, precisamos observar nossas práticas e discursos nas relações com as crianças para que não sejam reproduzidos padrões estereotipados que reverberam para uma sociedade machista e preconceituosa. Para Louro (2011, p.67), precisamos desconfiar de tudo aquilo que tomamos por natural em nossos cotidianos, pois são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”.



A temática *orientação sexual* encontra-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como tema transversal. Como acontece com todos os temas transversais, a orientação sexual deveria estar presente em toda prática educativa, não devendo ser de responsabilidade deste ou daquele professor, desta ou daquela disciplina. Entretanto, pôde-se constatar na pesquisa um desconhecimento dos PCNs pela maioria das professoras entrevistadas. No entanto, ao perguntarmos as educadoras se durante a graduação foram discutidas questões inerentes aos PCNs, em especial os temas transversais, elas disseram ter tido acesso de diferentes formas.

A professora Adriana afirmou que foi “por meios de pesquisa, para a confecção do TCC”, que teve acesso aos PCNs. Já a professora Sandra, diz: “eu cheguei a olhar, mas faz muito tempo, não é uma coisa recente que pego e vou ler”. Percebemos pelas falas das professoras, que mesmo tendo acesso e reconhecendo a importância do conteúdo dos PCNs, o não trabalho com este documento é influenciado por muitos atravessamentos: 1) pouco tempo destinado ao estudo; 2) a não orientação pelos pedagogos para sua utilização; 3) fragilidade da formação profissional no que se refere à diversidade de orientação sexual na escola. Aproximar docência e pesquisa na formação de professores é um elemento de extrema urgência e conhecer os documentos oficiais pode também nos servir para contestação e produção de outros modos de trabalho.

Um governo democrático tem o compromisso político de promover, por meio de políticas públicas, ações de educação tendo em vista os direitos humanos, para que se possa discutir discriminação e violência nas escolas de forma governamental e não governamental. Nesta direção democrática construíram/desenvolveram/pensaram o projeto “Brasil sem Homofobia” BRASIL, 2011 financiado pelo MEC, que objetivava contribuir com ações que promovessem ambientes escolares que favorecessem a garantia dos direitos humanos. O material educativo do projeto Brasil sem Homofobia é composto por um caderno, série com seis boletins, três audiovisuais acompanhados de guias de discussão, carta para gestores, carta para educadores e cartazes. De acordo com o projeto o material visa contribuir para

Alterar concepções didáticas /pedagógicas/ curriculares/ rotinas escolares/ formas de convívio social que mantêm dispositivos pedagógicos que alimentam a homofobia;
Promover reflexões, interpretações, análises e críticas no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem na escola;
Desenvolver a criticidade juvenil relativamente a posturas e atos que transgridem o artigo 5º do ECA e demais normativas nacionais;
Divulgar e estimular o respeito aos DH e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos. (BRASIL, 2011)

O caderno que é o elemento estruturante do conjunto traz conteúdos teóricos, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas para trabalhar o tema da homofobia na escola. O projeto, de enorme relevância na defesa da diversidade de orientação sexual e da equidade de gênero, encontrou resistência de forças conservadoras no governo. O governo brasileiro, cedendo a estas pressões, suspendeu a divulgação e distribuição do projeto “Brasil sem Homofobia”.

Na pesquisa as maiorias dos educadores desconheciam o referido projeto, mencionando que não haviam identificado atividades ou ações promovidas nas intenções governamentais do programa Brasil sem Homofobia, ainda que tenham percebido as discussões sobre esta temática nos meios midiáticos. No entanto, a professora Andressa da Ed. Infantil, disse conhecer o projeto e a partir de seu conhecimento, afirmou: “Não concordo com algumas ações do governo, como o *Kit gay* enviado para as escolas. Para mim este material não educa contra os preconceitos, porém estimula a prática do *homossexualismo*”. Indagamos: Será que na escola estão se preocupando também com a estimulação da prática da heterossexualidade? Qual deve ser o posicionamento do professor quando suas crenças e seus valores entram em conflito com a atitude de um aluno a ponto de uma prática sexual continuar arrastando o *ismo* (como doença no campo da linguagem e das representações)? Certamente a ética docente é condição imperativa no trato com a diversidade sexual. Concordamos com Bortolini (2008, p.32) que o “sujeito ético é aquele consciente de si e dos outros”.

Ao questionar se a religiosidade dos professores contribui para afirmação ou negação da diversidade sexual, pudemos ouvir:

Eu acho que quem está aqui na frente, seja na sala de aula ou da escola é educador. Se você não concorda, ou não aceita certa situação porque sua religião prega uma coisa, você tem que respeitar e fazer sua parte enquanto educador. (Professora Aline)

Eu creio que um colégio evangélico, por exemplo, vai ter alguma resistência, preconceito em relação à aceitação desse aluno. Eu sou evangélica, a gente estuda/aprende e acredita no que está na bíblia. E na bíblia diz que os homossexuais não herdarão o reino do céu. Está lá escrito com todas as letras. Então uma escola evangélica não vai aceitar e vai tentar interferir que [sic.] o aluno mude. Não vai ter uma aceitação deixando que o menino ou a menina desenvolva a sexualidade de [sic.] forma que ele quer, vai ter um direcionamento. (Professora Priscila)

Dessa forma, se a escola pública é laica, deve respeitar todas as manifestações religiosas. Assim, não pode ser doutrinária, a escola deve ser sim, um espaço de libertação.

Considerações finais

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível perceber que somente uma escola fundamentada com princípios de respeito, democracia e liberdade será possível à edificação de uma educação inclusiva para todos. Vale destacar que admitir qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização e transformação das relações desiguais presentes na escola, principalmente de gênero e sexualidade, precisa ser com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, dentro e fora da escola.

Torna-se perceptível que os professores imersos no cotidiano da escola não se sentem preparados para realizar um trabalho efetivo com as demandas da sexualidade. Evidenciam a necessidade de espaços que ampliem a discussão da temática da sexualidade. Além disso, destacam poucas políticas públicas de educação direcionadas ao assunto, e uma ausência de suporte das secretarias de educação.

Por fim, é preciso que a sociedade e o governo reconheçam a escola como um espaço de socialização para a diversidade, em que “o reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade são mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade”. (Marques; Neves, 2009).

Referências

- BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade Sexual na escola*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.
- BRASIL, Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. 1998.

- ECOS - Comunicação em Sexualidade. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 2 de Abril de 2012.
- FERRAÇO, C.D. A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: Ferração, C.D. Perez, C.L.V. Oliveira, I.B. (Orgs.), *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.
- _____. *Pesquisa com o cotidiano*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr.2007
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R. e VICTOR, Sônia L.. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória. Editoria, 2005
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis:Vozes,2011.
- LONGO, I.S. *Educação Formal e não-formal e o aprendizado da legislação em defesa dos direitos humanos*. In: Congresso de Leitura,17., 2009, Campinas. Anais eletrônicos disponível em:
< http://alb.com.br/arquivo-rto/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2773.pdf> Acesso em: 18 de Junho de 2012.
- OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. I: ALVES, N; _____. (Orgs.), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- RAMOS, Hugo Souza G.; RODRIGUES, Alexsandro. *Gênero e sexualidade nas políticas de educação: aproximações possíveis dos parâmetros curriculares nacionais com a temática*. FACEVV, Vila Velha, n.07, p.47-58, jul./dez.2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*. São Paulo, Cortez, 2000.